pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Kasper, Gotlind I.; Claus, Rainer

Burnout - die Krise der Erfolgreichen. Prophylaxe und Interventionsmöglichkeiten für Lehrerinnen und Lehrer in Fortbildungsveranstaltungen mit Methoden des Pädagogischen Psychodramas

Die Deutsche Schule 83 (1991) 4, S. 434-443

Quellenangabe/ Reference:
Kasper, Gotlind I.; Claus, Rainer: Burnout - die Krise der Erfolgreichen. Prophylaxe und Interventionsmöglichkeiten für Lehrerinnen und Lehrer in Fortbildungsveranstaltungen mit Methoden des Pädagogischen Psychodramas - In: Die Deutsche Schule 83 (1991) 4, S. 434-443 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-312575 - DOI: 10.25656/01:31257

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-312575
https://doi.org/10.25656/01:31257

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis

83. Jahrgang / Heft 4 / 1991

Kurt Czerwenka

Lehrer-Werden, Lehrer-Sein und Lehrer-Bleiben
Probleme der Lehrerbiographie 392

Über Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern liegen einige neue Untersuchungen vor, doch kann von einem befriedigenden Forschungs- und Kenntnisstand noch lange keine Rede sein. Der Verfasser führt exemplarisch (an eigenem Interview-Material) in das Problemfeld ein, stellt wesentliche Befunde der biographisch orientierten Lehrerberufsforschung vor und macht dabei insbesondere auf altersgruppen- und geschlechtsspezifische Belastungsmerkmale im Lehrerberuf sowie auf typische Unterschiede in der Bewältigung des „Burnout"-Syndroms aufmerksam.

Ewald Terhart

Überaltertes Kollegium = schlechte Schule?
Befunde und Überlegungen zu einem schulpädagogischen und bildungspolitischen Problem 408

Dieser Beitrag, ebenfalls im Rahmen eines Forschungsprojekts der Universität Lüneburg entstanden, konzentriert sich mit seiner Titelfrage auf einen zentralen Streitpunkt der gegenwärtigen Schuldebatte: Führt die veränderte Altersstruktur der Lehrerschaft geradezu zwangsläufig zu einem Qualitätsverlust von Schule? Die international vorliegenden Untersuchungsbefunde lassen keineswegs eine klare Antwort zu und verweisen vielmehr auf künftige Forschungsaufgaben, um bildungs- und professionspolitische Entscheidungen auf eine sicherere Grundlage zu stellen.

Stammgruppe 6.5

„Aber manche alten Lehrer sind sehr nett!"
Schüleräußerungen zum Vergreisungsproblem 424

Dieter Weiland, seit langem Lehrer an der IGS Göttingen-Geismar und seit kurzem Redaktionsmitglied dieser Zeitschrift, hat Schülerinnen und Schüler nach ihren Erfahrungen mit älteren und jüngeren Lehrkräften gefragt. Hier einige Antworten.

Anna-Katharina Szagun
Wider die Symptomkuriererei an einer Systemkrankheit:
Mutmaßungen zu strukturellen Ursachen des Burnout bei Lehrkräften 427

Praktische Probleme müssen auch dann gelöst, jedenfalls bearbeitet werden, wenn es dafür (was die Regel ist) noch keine wissenschaftlich gesicherten Befunde, sondern begründete Vermutungen gibt. Eben diesen Weg der Annäherung hat die Verfasserin gewählt: Sie begreift ihre Thesen als den subjektiven Versuch, das Problemfeld „Burnout" spiralförmig einzukreisen und dabei in jeweils tiefere Problemschichten vorzustoßen.

I. Gotlind Kasper / Rainer Claus
Burnout – die Krise der Erfolgreichen
Prophylaxe und Interventionsmöglichkeiten für Lehrerinnen und Lehrer in Fortbildungsveranstaltungen mit Methoden des Pädagogischen Psychodramas 434

Wie eine praktische, theoretisch und didaktisch fundierte Bearbeitung des „Burnout"-Problems aussehen könnte, soll dieser Erfahrungsbericht aus dem Hessischen Institut für Lehrerfortbildung verdeutlichen. Offenbar kann es gelingen, Kursteilnehmer zu sensibilisieren, daß sie bereit und imstande sind, Belastungssituationen zu durchschauen, zu verändern und damit neue Zielperspektiven für die eigene Arbeit zu entwickeln.

Klaus Riedel
Gemeinsam lernen bei differenzierten Lernanforderungen
Integrationspädagogik als Herausforderung der Didaktik 444

Ist die Zielvorstellung einer unterrichtlichen Integration behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher nicht nur theoretisch hinreichend begründet, sondern auch praktisch durchführbar? Ist eine optimale Lernförderung bei extrem heterogenen Lerngruppen überhaupt möglich? In diesem Aufsatz wird der gegenwärtige Diskussions- und Erfahrungsstand ausführlich dargestellt, an die Unterrichtsprinzipien erinnert, die sich in der Tradition reformpädagogischen Handelns als besonders hilfreich erwiesen haben, und schließlich auf eine Reihe ungelöster, die Didaktik herausfordernde Probleme aufmerksam gemacht.

Ulrich Bleidick
Über das Versprechen der Didaktik, alle Menschen alles zu lehren
Ergänzungen zum Aufsatz von Klaus Riedel 461

Aus der Sicht der Behindertenpädagogik nehmen sich die praktischen Probleme einer konsequenten Integrationsdidaktik freilich noch schwieriger aus – zumal dann, wenn es sich nicht mehr nur um vereinzelte, privilegierte Modellversuche handeln soll. Zwar hält auch Bleidick das gemeinsame Lernen bei differenzierten Lernanforderungen für ein „lobliches Ziel", macht aber skeptisch geltend, daß es seit Comenius ein uneingelöstes Anliegen geblieben ist.

Volker Hagemeister
Argumente für die Fortsetzung der Koedukation 474

Methodische und organisatorische Mängel als Ursachen für die Schwierigkeiten, die viele Mädchen (und ein Teil der Jungen) mit den „harten" Naturwissenschaften haben. Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht die These, daß Mädchen im Mathematik- und Physikunterricht nicht deswegen weniger erfolgreich sind, weil sie nicht „logisch denken" können, sondern weil sie mathematische und physikalische Aufgaben mit unangemessenen Methoden zu lösen versuchen. Der Verfasser plädiert daher nachdrücklich für eine durchgreifende Unterrichtsreform und für eine schulische Lernkultur, in der nicht angepaßtes, sondern kreatives Verhalten honoriert wird.

Marianne Horstkemper
Fortsetzung der Koedukation Ja – aber nicht mit unangemessenen Argumenten! 493

Diese Replik stimmt mit Hagemeisters Kritik des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts durchaus überein und ist ebenfalls weit davon entfernt, die schulische Koedukation abschaffen zu wollen. Sie hält dem Autor aber vor, daß er wichtige Ergebnisse der geschlechtsspezifischen Sozialisationsforschung nicht zur Kenntnis genommen habe und seine Argumentation teilweise durch diskriminierende Vorurteile über das weibliche Lern- und Leistungsverhalten gekennzeichnet sei.

Volker Hagemeister
Anmerkungen zu der Replik von Marianne Horstkemper 502

Nachdem nun beide Seiten hinreichend Gelegenheit hatten, sich zu äußern, mag das geneigte Publikum entscheiden, wo (mehr oder weniger) die Wahrheit zu finden ist.

Karl-Friedrich Wessel
Über Realitäts- und Theorieverlust in der Erziehungswissenschaft der DDR 505

Im letzten Heft hat Gerhart Neuner, ehemaliger Präsident der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften, über Positionen und Restriktionen in der Erziehungswissenschaft der DDR Rechenschaft abgelegt. Hier folgt eine kritische Erwiderung, die ebenfalls aus unmittelbarer Erfahrung mit dem Ostberliner Wissenschaftsbetrieb entstanden ist.

Cordula Tollmien
Eigendynamik und strukturelles Ungleichgewicht – das Wachstum des Bildungssystems 514

Eine Rezension von Hartmut Titzes Buch „Der Akademikerzyklus. Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren".

Neuerscheinungen 521

I. Gotlind Kasper / Rainer Claus

Burnout – die Krise der Erfolgreichen

Prophylaxe und Interventionsmöglichkeiten für Lehrerinnen und Lehrer in Fortbildungsveranstaltungen mit Methoden des Pädagogischen Psychodramas

Angebote der Beratung haben sich in den letzten Jahren in mannigfacher Weise einen festen Platz in den Programmen der Erwachsenenbildung, der Fort- und Weiterbildung gesichert. Darin ist die Tendenz erkennbar, für Lebens- und Berufskrisen Artikulationsformen zu finden und Bearbeitungsfelder zu thematisieren. Die Bearbeitung von beruflichen Konflikt- und Krisenerlebnissen wird zunehmend als Bedürfnis von professioneller Fortbildung erachtet.

Zugrunde liegen dieser *Beratungsarbeit* verschiedene theoretische Ansätze, orientiert an pädagogisch-therapeutischen Konzepten, wie sie überwiegend in den USA entwickelt und in die BRD „importiert" wurden: Psychoanalytische Gruppen- und Gesprächstherapie, Psychodrama und Gestalttherapie, Encountergruppen, Balintgruppen, Themenzentrierte Interaktion (TZI) sind die bekanntesten und häufigsten Formen. Ihre Zielbeschreibungen, Interaktionspraktiken und -methoden sind ebenso vielseitig.

Vor diesem Hintergrund hat das psycho-soziale Lernen in Gruppen Eingang gefunden in die praktische Arbeit von Lehrerfortbildung. Die erkennbar steigende Bedeutung dieses Bereiches hat spezifische Gründe:

- Die Sensibilität von Lehrern für psycho-soziale Prozesse – nicht zuletzt durch eigene Selbsterfahrung oder Therapie – hat sich erhöht. Der Wunsch entsteht, diese Erfahrung auch beruflich umzusetzen. Gesellschaftliche, soziale und psychische Problemlagen des Rollenträgers Lehrer haben sich bedeutsam in der Weise verschärft, daß vom Lehrer zunehmend höhere berufliche und emotionale Kompetenz verlangt werden. Vor dem Hintergrund einer „vergreisenden" Lehrerschaft an unseren Schulen ist dieser Aspekt besonders wichtig.
- Im System Schule ist Kooperations- und Koordinationsfähigkeit des Lehrers zunehmend gefragt, oft Voraussetzung für die Bewältigung des schulischen Alltags. Individuelle Barrieren werden durch Inanspruchnahme spezifischer Beratungsangebote als bearbeitbar und überwindbar erachtet.
- Angst und Resignation im Berufsleben werden zum Gegenstand professioneller Reflexion gemacht. Beratung wird als Hilfe zur Selbsthilfe erhofft.

Daß sich gerade in den Programmen der regionalen Lehrerfortbildung in Hessen eine Vielzahl solcher Beratungsangebote findet, ist als Reaktion auf das große Bedürfnis der Lehrerschaft nach solchen Hilfen zu verstehen. Das

Konzept des Programmgewinnungsverfahrens der regionalen Lehrerfortbildung in Hessen, welches weitgehend auf dem Prinzip der Selbstgestaltung und Selbstbestimmung durch die Lehrerschaft basiert, ermöglicht es, daß diese Hilferufe nach Beratung artikuliert und in Angebote umgesetzt werden können.
Seit Bestehen der Außenstelle Friedberg – September 1985 – hat sich in diesem Programm ein schwerpunktmäßiger Anteil von Fortbildungsangeboten „Beratung in der Schule" entwickelt, der vor allem aus schulischen Bedürfnissen entstanden ist.
Hervorgehoben und dokumentiert sei nun an dieser Stelle ein spezielles Beratungsangebot, das nach den Methoden des Pädagogischen Psychodramas angelegt ist und sich der beruflichen Krise des sogenannten Lehrer-Burnout widmet.
In den letzten Jahren hat es eine sprunghaft steigende Zahl von Veröffentlichungen zum Thema Burnout gegeben. Die 1990 erschienene Bibliographie von Kleider/Enzmann weist allein im deutschsprachigen Raum seit 1980 75 Publikationen auf, und dieser Zahl stehen insgesamt 2496 – vorwiegend in den USA erschienene – Veröffentlichungen gegenüber. Der Berufsstand der LehrerInnen nimmt dabei eine exponierte Stellung ein (vgl. Burisch 1989, S. 10).

Stille Eingeständnisse und der heimliche Umgang mit professionellen Krisen

Bei dem Versuch einer Beschreibung des Phänomens des beruflichen Ausgebranntseins sollte man sich ganz alltäglicher Äußerungen bedienen, die auf einen Zustand der Abwehr, der Verweigerung, der beruflichen Distanzierung hindeuten.

- „Bei der letzten Klassenparty ist mir bei dem Krach (Musik) ganz schlecht geworden."
- „Eine Projektwoche kommt für mich nicht in Frage – dieser Aufwand – dieser Streß . .!"
- „Eine Klassenfahrt mit der H-9 traue ich mir nicht mehr zu!"
- „Der letzte Konflikt mit dem Schulleiter hatte für mich zur Folge, daß ich eine Woche lang krank war."
- „Wenn ich früher nach dem Unterricht nach Hause ging, war ich müde, heute bin ich kaputt!"

Gedeutet werden solche Klagen zunächst einmal als Ausdrucksformen eines allgemein beruflichen Unbehagens. Ohne nähere Betrachtung der Umstände und ohne tieferes Suchen nach den Ursachen bleiben sie weitgehend „unter der Decke", zumindest aber am Arbeitsplatz Schule unveröffentlicht. So wie es Lehrerinnen und Lehrer gelernt haben, mit „heimlichen Lehrplänen" zu unterrichten, scheinen sie es auch internalisiert zu haben, mit ihren beruflichen Krisen heimlich umzugehen. Man tröstet sich mit der Einschätzung, daß es sich um das Vorhandensein einer psychischen Instabilität handelt, die kein Anlaß zu Klagen sein darf, schon garnicht im schulischen Alltag. Die Hoffnung, daß sich nach den Sommerferien alles wieder zum Guten wendet, hilft zunächst einmal über den Berg.

Vom Lehrer-Burnout bedroht oder betroffen sind nach einer Untersuchung von Barth (1990) ca. 25 % aller Lehrer und Lehrerinnen mit mehr als 5 Dienstjahren. Vornehmlich diejenigen, die mit besonderem Engagement ihren Beruf antraten, stellen dann fest, daß die ersten Ideale einer Realitätsprüfung nicht standgehalten haben.
Das Erscheinungsbild einer von Burnout betroffenen Lehrerpersönlichkeit ist gekennzeichnet von einem auf Wissensvermittlung und unterrichtliche Tätigkeit reduzierten Kontakt zu SchülerInnen. Gespräche mit Kollegen, schulische Kommunikation in Konferenzen usw. werden als lästig empfunden. In einem fortgeschrittenen Stadium werden dann Schüler abqualifiziert, ein negativer Wandel der „Schülerschaft" oder des „Schülermaterials" konstatiert, was als Dehumanisierung bezeichnet werden kann. Der Unterrichtsstil schwankt zwischen hilflos permissiv und autoritär. Sinnlosigkeit und Leere, Rückzug aus schulischen Aktivitäten prägen das Bild. Eigenes Können und der Sinn des gesamten Schulsystems werden angezweifelt.
Im Endstadium, der Apathie bzw. des Burnout, beschränken sich die Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern auf ein Minimum. Unterricht wird schematisch abgehalten. Stillarbeitsphasen nehmen einen breiten Raum ein, das Klima wird feindselig. Kolleginnen und Kollegen werden gemieden, der Lehrer verbringt nur noch die unabdingbar notwendige Zeit in der Schule. Er verweigert jede Diskussion oder Aktivität zur Veränderung des status quo und versucht, sich degegen abzugrenzen.
Wenn LehrerInnen in diesem Zustand alleine gelassen werden, entsteht ein Gefühl von Hilflosigkeit und Ohnmacht. Die Ursachen werden in eigenem Versagen gesucht, was zu einer Scheu führt, sich mit anderen – seien es Experten oder Kollegen – auszutauschen, eine Selbstkonfrontation einzuleiten.
Die „stillen Kosten" der inneren Kündigung Hunderter oder gar Tausender von Lehrerinnen und Lehrern sollten endlich zu einer gezielten Burnout-Prophylaxe und -Intervention führen. Es gibt keine andere Berufskrankheit, die einen Staat an einer so empfindlichen Stelle trifft, wie in der Bildung und Erziehung der kommenden Generation. Burnout-Prophylaxe und -Intervention sind politisch höchst brisante Themen. Burnout „macht uns alle ärmer" (Pines et al. 1990, S. 14). Diese Aussage hat sowohl eine politische als auch eine individualpsychologische Dimension.
SozialwissenschaftlerInnen und PsychologInnen (Maslach, Barth, Becker, u. a.) fanden heraus, daß in erster Linie der Umgang mit ProblemschülerInnen, Probleme mit der Schulaufsicht und Rahmenbedingungen und erst danach Persönlichkeitsmerkmale verantwortlich für die Entstehung von LehrerInnen-Burnout sind. Hier genau ist auch der Ansatzpunkt für Angebote der Lehrerfortbildung, dem Phänomen wirksam zu begegnen.

Wie kann LehrerInnen-Burnout verhindert bzw. überwunden werden?

Der Ansatzpunkt für eine Prävention und Intervention liegt – wie bei allen Risiken, vor denen sich bestimmte soziale Gruppen schützen wollen – zunächst in gezielter Aufklärung.

Sie sollte sinnvollerweise Bestandteil der universitären Lehrerausbildung, spätestens jedoch Gegenstand des Ausbildungscurriculums während des Referendariats sein. Dies erscheint deshalb unverzichtbar, weil – wie oben dargestellt – vor allem diejenigen Kollegen von einer Burnout-Problematik bedroht sind, die enthusiastisch in ihre Berufsrolle einsteigen.

KollegInnen, die während ihrer Ausbildung nichts über Burnout erfahren haben, sollten informiert und über Maßnahmen zur Überwindung beraten werden. Dazu müssen spezielle Burnout-BeraterInnen zur Verfügung stehen, die „außerhalb der schulischen Hierarchie stehen, Experte(n) für Lehr- und Erziehungsfragen sein und außerdem über profunde therapeutische (wichtiger: supervisorische – Anmerkung: d. Verf. –) Qualifikationen verfügen (müßten)" (Becker 1990, S.13).

Der nächste notwendige Schritt ist die Einrichtung von fortlaufenden Arbeitsgruppen und/oder Kompaktseminaren, die als Fortbildungsveranstaltungen angeboten werden müssen.

Neben bildungspolitischen Forderungen wie großzügigen Verfahrenweisen bei Beurlaubungen, größeren Freiraum im Entscheidungsbereich der Kollegien, Einführung des Sabbatjahres u. a. mehr ist es für Betroffene äußerst wichtig, daß ein profundes Supervisionsangebot über Lehrerfortbildungsinstitute und andere Institute gemacht wird.

Konzeptionelle Ansätze für eine Burnout-Intervention gibt es in den unterschiedlichsten Richtungen, was an der Vielfalt der Arbeitsgruppen des Jahreskongresses 1990 der Gesellschaft für Gruppenarbeit in der Erziehung, Thema „Ausgebrannt", abzulesen war (vgl. Meyer 1991, S. IV).

Leider erschöpft sich Supervision meistens im Pragmatischen, d. h. sie wird genaugenommen zu einem Instrument der Anpassung, wenn sie die kreativen Möglichkeiten, die im Klienten liegen, nicht in eine real-utopische Dimension führt. Diese Zukunftsprojektion ist der Anspruch einer politischen Supervision, die Wirklichkeit als veränderbar ansieht. „Erst der Horizont der Zukunft, . . . mit der Vergangenheit als Vorraum, gibt der Wirklichkeit eine reelle Dimension" (Bloch, zitiert nach Weiß 1985, S. 97). Für die supervisorische Arbeit im Rahmen der Burnout-Intervention heißt das, neben der Erarbeitung einer realistischen Einstellung zum Beruf sollten Strategien für die Veränderung systemimmanenter Strukturen entwickelt werden, die sich als burnoutbegünstigend erwiesen haben. Veränderungen von Verhalten und von Verhältnissen gehören zusammen.

Ausgangspunkt für die supervisorische Arbeit ist eine Standortbestimmung, für die es grundsätzlich zwei Möglichkeiten gibt, eine Burnout-Problematik bei sich oder anderen zu erkennen oder graduell einzuordnen.

In der phänomenologischen Vorgehensweise verschafft man sich über Fallstudien und andere Fachliteratur ein möglichst exaktes Bild der Erscheinungsformen in den einzelnen Stadien und hinterfragt sich und andere, ob und inwieweit das Verhalten von einer realistischen Einstellung zum Beruf abweicht. Darüber hinaus gibt es standardisierte Erhebungsmöglichkeiten, bei denen wiederum spezifische zur Burnout-Diagnose (BOT – Heidelberger Burnout-Test für Lehrer –, MBI-D – Maslach Burnout

Inventory – Deutsche Fassung –) und allgemeine soziometrische Tests (z. B. SNI – Soziales Netzwerk Inventar) zu unterscheiden sind.
Wir haben im Rahmen unserer bisherigen Arbeit sowohl den BOT als auch das SNI und selbstentwickelte soziometrische Untersuchungen eingesetzt, um ein Problembewußtsein zu wecken oder um eine Burnout-Problematik aufzuzeigen. Während eines fünftägigen Lehrgangs im Mai 1991 führten alle 24 Teilnehmerinnen/Teilnehmer den BOT durch. Die Bearbeitungszeit dieses Tests zur Selbstdiagnose beträgt 45 Minuten. Zu 20 Fragestellungen oder Problemkreisen (z. B. Leistungsbereitschaft der Schüler, Medieneinsatz und -auswahl, Interesse an Fachliteratur) werden je fünf Aussagen gemacht, von denen die angekreuzt wird, die den gegenwärtigen Zustand oder die Einstellung des Probanden am ehesten widerspiegelt. Nach einem Auswertungsschema wird ein BOQ (Burnout-Quotient) ermittelt. Bei der o. g. Stichprobe bewegten sich die Werte zwischen 2,2 und 3,3 was auf der Gesamtskala die untere Hälfte der Phase Realismus und nahezu alle Dezimalstellen der Stagnation umfaßt.
Die Teilnehmergruppe dieses Seminars erwies sich somit als recht homogen bezüglich der Burnout-Symptomatik.
Das von Kulenkampff entwickelte SNI ist ein Inventarium, das soziale Bezüge konkret sichtbar macht, indem auf einer Art Spielfeld Holzsteine verschiedener Größe, die für vom Probanden definierte Personen stehen, in Relation zum eigenen Spielstein gesetzt werden.
Auf diese Weise kann ein soziales Beziehungsnetz auf der beruflichen Ebene anschaulich dargestellt werden. Aus dem privaten Bereich sollen nur die Menschen plaziert werden, die aktiv Einfluß auf die Berufsrolle nehmen.
Als spannungsvoll erweist sich, das Diagramm einmal für den Zeitpunkt des Berufseintritts, also in der Retrospektion, dann für die gegenwärtige berufliche Situation einzusetzen und schließlich in die Surplus-Reality in etwa 10 Dienstjahren zu antizipieren.
Personen, die eine Burnout-Symptomatik bei sich vermuteten oder im BOT ermittelt hatten, zeigten größere Distanz bis Ablehnung zu Schülerinnen/Schülern, eine reduzierte Zahl von Beziehungen im beruflichen Umfeld und eine zunehmende Tendenz zu apersonalen Bezügen (zu Arbeitsblättern, Unterrichtsfilmen etc.) als solche, die eine realistische Einstellung zu ihrer Berufsrolle hatten.
Eine Standortbestimmung kann bei unbefriedigendem Ausgang eine Redefinition der Berufsrolle evtl. unter Zuhilfenahme von Supervision einleiten.

Burnout aus der Sicht der Rollentheorie Morenos

Moreno, der geistige Vater des Psychodramas, sah „Rolle" als funktionale Einheit von Verhalten, die sowohl individuelle als auch kollektive Elemente einschließt, als ein Bindeglied zwischen dem Selbst und anderen. Er sagt, daß das Handeln in Rollen schon vor der Entwicklung des Selbst geschieht. Das Selbst entwickelt sich aus den Rollen und kann als Rollensystem verstanden werden.
Die Entwicklung erfolgt hauptsächlich in zwei Stadien, dem der Rollenerkenntnis und dem der Rollenausgestaltung. Unsere Selbstwahrnehmung ist

an die Rolle gebunden, die wir einnehmen, und unser Selbstwertgefühl hängt davon ab, wie gut wir sie ausfüllen. Es ist nur allzu verständlich, daß ein Mensch, dessen Selbsteinschätzung dadurch angegriffen ist, daß er sich in seiner Berufsrolle als Versager erlebt, psychomatisiert und emotionale Probleme bekommt. Jede Rolle, also auch die soziologische der Lehrerin oder des Lehrers, ist Teil eines Rollenclusters des Selbst. Bei Störungen in einer der unterschiedlichen Dimensionen gerät das ganze System in Gefahr.

Da Rollen Bindeglieder, „bridges", zwischen uns und den anderen darstellen, nehmen Rollenkonflikte Einfluß auf das gesamte soziale Netz einer Person. Unsere Selbstwahrnehmung ist eng an unsere Rollen gebunden, und unsere Selbsteinschätzung hängt davon ab, wie gut oder schlecht wir unsere Rollen ausfüllen. Wenn wir uns in der einen oder anderen Rolle schlecht beurteilen, sinkt unser Selbstbewußtsein. Eine dem Menschen immanente Tendenz zum Aushalten veranlaßt ihn, obwohl er zunehmend desillusioniert ist, in „role fatique" oder „role burnout" zu verharren.

Diese Erscheinungsformen beziehen sich keineswegs nur auf die Berufsrolle, sondern können sich auch in religiösen, sozialen, familiären Rollen gleichermaßen zeigen.

Selbst schwer auszuhaltende Rollen beinhalten häufig noch attraktive Teile, was zu einer Rollenambivalenz und damit zu einer Handlungsblockade führen kann („Ich bin es leid, anderer Leute ungezogene Kinder zu unterrichten, aber ich habe keinen anderen Beruf gelernt und brauche die Sicherheit."). (Lebens-)Entscheidungen sind selten eindeutig positiv oder negativ. Meistens beinhalten sie beide Aspekte, was als „approach-avoidance" (Annährungs-Ablehnungs)-Dilemma bezeichnet wird.

Menschen in unbefriedigenden und belastenden Verhältnissen erscheinen oft blockiert, unbeweglich oder, in der Terminologie Morenos, „konserviert". Selbst wenn sie erkannt haben, daß „irgend etwas verändert werden müßte", erscheinen sie unfähig, kreative Alternativen zu ihrer Situation zu entwickeln oder gar umzusetzen. Der Zerfall des Wertes einer Rolle führt zu Rollenermüdung und Rollenburnout.

Wenn wir annehmen, daß role burnout seine Ursache in überlebten Vorstellungen und unerfüllten Rollenerwartungen hat, könnte eine Reflexion der Berufsrolle und eine Korrektur der Erwartungen die Voraussetzungen schaffen für eine neue Entscheidungs- oder Zielfindung.

Die differenzierte Wahrnehmung einer Rolle kann zu einem Aktionshunger und damit zu Veränderungen innerhalb einer Rolle oder zu einer Rollenveränderung führen.

„Bühne frei" für die psychodramatische Supervision

Supervision ist eine anerkannte berufliche Beratungsform, die in der Regel von einer Supervisorin/einem Supervisor mit einer Klientin/einem Klienten (also dyadisch), einer Gruppe oder einem Team durchgeführt wird. Probleme oder Konflikte des Arbeitsplatzes werden reflektiert, analysiert und gemeinsam Änderungsvorschläge erarbeitet.

Da die meisten dieser Schwierigkeiten in der täglichen Interaktion entstehen und über veränderte Aktionen wieder gelöst werden können, bietet das Psychodrama als eine handlungsorientierte Methode eine ausgezeichnete Möglichkeit, über Probehandeln Formen zu entwickeln, die nach einer Realitätsprüfung eingesetzt werden können. Konfliktlösungsstrategien werden nicht theoretisch erörtert, sondern vom Supervisanden, der Gruppe oder dem Team in der Semi-Realität des Psychodramas ausprobiert und auf ihre Effizienz hin analysiert.

Neben dieser personenbezogenen Arbeit, die psychische Aspekte miteinbezieht, ist ein zweiter Schwerpunkt der Supervision, die institutionelle Rahmenbedingungen des Arbeitsplatzes zu analysieren, ihre Spiel- und Freiräume zu erforschen und gegebenenfalls Strategien zu entwickeln, die den Supervisanden größere Autonomie und Arbeitszufriedenheit gewährleisten.

Neben der Entwicklung individueller Maßnahmen kann an dieser Stelle auch sehr gewinnbringend soziodramatisch gearbeitet werden.

Seit 1989 bieten wir im Rahmen der Hessischen Lehrerfortbildung Burnout-Veranstaltungen unterschiedlicher formaler Struktur an. Neben Informationsveranstaltungen in Kollegien gibt es jeweils für ein Jahr geschlossene, externe Supervisionsgruppen, die sich vierzehntägig mit je 2½ Stunden Arbeitszeit treffen und an denen LehrerInnen unterschiedlicher Schulformen und Lehrämter teilnehmen. Daneben bieten wir ebenfalls vierzehntägig eine kollegiumsinterne Supervision, also eine Teamsupervision zum Thema Burnout an, die zweistündig arbeitet. Die Gruppen bestehen aus 6–12 TeilnehmerInnen. Als vierte Möglichkeit können hessische LehrerInnen und FunktionsstelleninhaberInnen unterschiedlicher Schulformen an fünftägigen Wochenlehrgängen in der Zentralen Lehrerfortbildung teilnehmen.

Die dargestellte Unterscheidung von pragmatischer und politischer Supervision bedingt auch inhaltlich unterschiedliche Schwerpunkte. Auf der Persönlichkeitsebene können neue Verständnis- und Verhaltensqualitäten erarbeitet werden, um besser mit gegebenen Situationen umgehen zu können, diese zu unterbrechen oder zu verlassen; auf der Gruppenebene können neue Strategien entwickelt werden, die Veränderungen der Arbeitsbedingungen bewirken. Letztere sind natürlich auch für die einzelne/den einzelnen möglich, erscheinen aber ungleich schwerer. In der Regel laufen Gruppensitzungen nach einem dreigliedrigen Schema ab: Nach der Erwärmungsphase, die der Auflockerung und Themenfindung dient, kommt die Handlungsphase, in der Problemsituationen oder antizipierte Konflikte szenisch dargestellt werden, und schließlich die Gesprächsphase, in der die bearbeiteten Inhalte für und von allen Beteiligten analysiert und integriert werden.

Die Erwärmungsphase ist von der Psychodramaleiterin/dem Psychodramaleiter vorstrukturiert, sie/er bietet bestimmte Erwärmungstechniken (Vorstellung im Rollentausch, gelenkte Phantasie, Aufbau eines Bildes, Stegreifspiel, Bewegungsübungen, etc.) an, die schon einen burnoutspezifischen Bezug haben können.

Trotz dieser Vorgabe ist der eigentliche Inhalt der Sitzung noch offen, er erwächst aus den mitgebrachten Themen der Teilnehmerinnen/Teilnehmer, die sich in einer anschließenden Gesprächsrunde herauskristallisieren. Aus Kenntnis der Ursachenforschung des Burnout können folgende Schwerpunkte erwartet werden:

- Problemschüler
- Isolation im Kollegium
- gestörtes Verhältnis zu Vorgesetzten
- emotionale Erschöpfung
- somatische Beschwerden (vor allem Hals- und Rückenbeschwerden)
- Schwierigkeiten mit Eltern
- wenig Autonomie, einengende Rahmenbedingungen

Die Handlungsebene kann vielfältig gestaltet werden: Die klassische psychodramatische Methode ist das Protagonistenspiel, in dem eine Gruppenteilnehmerin/ein Gruppenteilnehmer ihr/sein Thema bearbeitet. Sie/er wählt Mitspieler aus, die für Personen ihres/seines Arbeitsfeldes stehen und ihr/ihm helfen als Antagonisten, die Realsituation szenisch zu rekonstruieren. Durch mehrmaligen Rollentausch gelingt es ihr/ihm besser, die Denk- und Handlungsweisen der Personen seines beruflichen Umfeldes zu verstehen und damit die eigene zu erweitern. In der Darstellung kann es zu spontanen Lösungen kommen, die in der Semi-Realität des Psychodramas gefahrlos (weil ohne Konsequenzen) ausprobiert werden können.
Weitere Techniken sind soziometrische Untersuchungen („Wo ist mein sozialer Rangplatz in der Schulrealität oder in der Supervisionsgruppe?"), Beziehungsklärungen mit anwesenden Personen oder stellvertretend für eine dienstliche Bezugsperson, Stegreifspiele oder sogenannte Vignetten (eine Darstellung ähnlich wie bei Protagonistenspiel, aber nur auf eine Szene bezogen).
Die Reflexion dieser Gruppenaktivitäten ist einheitlich: Im Sharing werden Bezugspunkte aus der eigenen Lehrerbiographie mitgeteilt, also eine Art Transfer des bearbeiteten Themas zu ähnlichen geleistet, was für den Protagonisten eine sehr entlastende Funktion hat. Sein Problem ist kein defizitäres Persönlichkeitsmerkmal mehr, sondern etwas, was andere auch kennen.
Im anschließenden Rollenfeedback („In der Rolle ihres Schulleiters habe ich das so erlebt, . . .") und im Identifikationsfeedback („Wenn ich mich in deine Schülerin hinein versetze . . .") wird die Einbettung der Erfahrungen abgerundet, die Integration neuer Handlungsweisen aus der Semi-Realität in den Alltag des Protagonisten eingeleitet und die Betroffenheit von Mitspielern und Zuschauern in Relation zu eigenem Erleben gebracht.

Ein Praxisbeispiel

Schilderungen von Themen, die in der Supervision bearbeitet werden, klingen für Außenstehende oft recht banal. Es erscheint unverständlich, daß das Problem „mit ein bißchen Nachdenken" nicht allein gelöst werden konnte.
Jahrelange Routine, Erstarrung in festgelegten Denk- und Handlungssche-

mata, unflexibler Umgang mit bekannten oder mit überraschenden Alltagssituationen bis hin zu rigidem Umgang mit Schülern und andere der oben beschriebenen Verhaltensweisen könne oft nicht mehr alleine aufgelöst oder verändert werden.
Eine Lehrerin (A) erzählt, daß sie zunehmend an sich selbst beobachtet, „Schläge unterhalb der Gürtellinie zu verteilen," wenn sie sich von Schüler/Innen bedrängt fühlt.
Sie beschreibt eine Szene, in der sie Milchgeld einsammelt. Sie sitzt am Pult, neben ihr steht eine Schlange von Achtjährigen. Drei Nervensägen (B., M., D.) stehen vor dem Tisch und wollen irgend etwas anderes von ihr. Es gelingt ihr nicht, die drei an ihre Plätze zu schicken, schließlich brüllt sie: „Wenn ihr zu blöd seid, mit euren Hausaufgaben klarzukommen, wartet wenigstens mit der Fragerei, bis ich das Milchgeld kassiert habe!"
Die Antagonisten halten sich genau an die Spielvorlage, die A im Rollentausch vorgibt. So entsteht eine realitätsgetreue Widerholung der Situation. A ist, vor allem im Rollentausch mit einer der Schülerinnen, anzusehen, daß sie sich vom Verhalten der Lehrerin, also ihrem eigenen, zurückgestoßen fühlt. Sie will aber ihren Anspruch nach Aufmerksamkeit weiter durchsetzen, indem sie noch dichter an die Lehrerin herangeht.
An dieser Stelle verläßt B, in der Rolle der Lehrerin, die Vorgabe und dirigiert mit einer entschiedenen Handbewegung, freundlich aber bestimmt, die Schülerinnen auf ihre Plätze zurück.
A greift diese Möglichkeit begeistert auf und probiert sie sofort aus.
Das Sharing enthält, neben vergleichbaren Situationen aus der eigenen Lehrertätigkeit, viele Hinweise darauf, daß Schülerinnen und Schüler früher nicht so „nervig" waren und man auch selbst nicht so schnell „aus der Haut fuhr".
Im Rollenfeedback erfährt A, daß die drei sich sehr stark gefühlt haben und gewußt hätten, sie setzen ihren Anspruch nach Aufmerksamkeit durch.
U. teilt sehr erregt mit, eine solche Handbewegung wie B, also sich jemand gestisch vom Leib zu halten, könne sie nie machen, das sei für sie eine schwer anzunehmende Art, andere von sich fernzuhalten.
Sie geht darauf ein, es einmal auszuprobieren. In der Gegenüberstellung zur Gruppe am anderen Ende des Raumes, stoppt sie – zunächst zitternd, dann sicherer in der gestischen Ausdrucksform werdend – die einzelnen Kollegen dort ab, wo für sie die Grenze der körperlichen Nähe erreicht ist.
Anschließend wirkt sie erleichtert („Das geht ja!"), fast erlöst und bedankt sich für die intensive Erfahrung.
Beide Kolleginnen setzen diese und andere Formen der Abgrenzung seitdem erfolgreich in ihrem Unterricht ein und haben eine Erweiterung ihres Verhaltensrepertoires erfahren.
Neben dem pragmatischen Gewinn, besser mit erdrückender Nähe fertig werden zu können, lernen Kollegen, in einer solchen Arbeit kreativer mit Streßsituationen umzugehen.
Die Erfahrungen mit dem beschriebenen Ansatz sind ermutigend. Die Teilnehmer waren sensibilisiert für die Möglichkeit, belastende Situationen zu analysieren, zu verändern und damit neue Zielperspektiven für die eigene

Arbeit zu entwickeln. Gesprächskreise und Supervisionsgruppen entstanden, Organisationsstrukturen in Kollegien sind verändert und Formen kollegialer Beratung und Zusammenarbeit praktiziert worden.
Die häufig vernachlässigte Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit neuerer Fachliteratur und innovativer Ansätze stieg, was zu einer höheren Arbeitszufriedenheit und Selbstakzeptanz führte.
Diese Ergebnisse sind punktuell aus Rückmeldungen ablesbar, empirische Beweise fehlen noch.
Wenn es gelingt, den beschriebenen Ansatz in Lehrerfortbildungsveranstaltungen institutionell zu verankern, stellt er einen bildungspolitisch wichtigen, dabei kostensparenden Beitrag zur Psychohygiene von LehrerInnen und damit effizienterem Unterricht und erfolgreicherer Erziehung der nächsten Schülergeneration dar.

Literatur

Barbour, A./Moreno, Z. T.:Role Fatique, in: Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry 1980, (33), S. 185–190

Barth, A.-R.: Burnout bei Lehrern, unveröffentlichte Dissertation, Nürnberg 1990

Becker, G. E./Gonschorek, G.: Kultusminister schicken 55 000 Lehrer vorzeitig in Pension, in: Pädagogik 6/1989 Das Burnout-Syndrom, in: Pädagogik 10/1990

Buer, F.: LehrerInnen beraten LehrerInnen, in: Die Deutsche Schule, 4/1990, S. 484–496

Burisch, M.: Das Burnout-Syndrom, Berlin . . . 1989

Giere, W.: Die erträglichen Schwierigkeiten von Schule, in: pädagogik extra & demokratische erziehung Juli/August 1988, S. 6–8

Kleiber, D./Enzmann, D.: Burnout – Eine internationale Bibliographie, Göttingen 1990

Kulenkampff, M.: Soziales Netzwerk Inventar (SNJ), Hamburg 1988

Maslach, C.: Burned-out, in: Human Behaviour 5/76, S. 16–22; Burnout – The Cost for Caring, New York 1982

Meyer, E.: Burnout und Streß, Göppingen 1991

Pines, A. M./Aronson, E./Kafry, D.: Ausgebrannt – Vom Überdruß zur Selbstentfaltung, Stuttgart 1990

Weiß, R.: Bühne frei für eine Politische Supervision, München 1985

I. Gotlind Kasper, Dipl.-Päd., Rektorin als Ausbildungsleiterin, seit 1986 pädagogische Mitarbeiterin der Außenstelle Friedberg

Rainer Claus, Studiendirektor am Hessischen Institut für Lehrerfortbildung, Leiter der Außenstelle Friedberg

Anschrift: Burg 8, 6360 Friedberg